
Daniel Tröhler

Historiographische Herausforderungen der Bildungsgeschichte

Historiographic challenges in history of education

(Red.) Der nachfolgende Beitrag setzt sich mit dem Phänomen der zunehmenden Marginalisierung der Historischen Bildungsforschung auseinander. Dabei vertritt er die These, die Marginalisierung sei dem Umstand zu verdanken, dass sich die Historische Bildungsforschung nach dem Zweiten Weltkrieg historiographisch viel zu wenig an der Globalisierung von Bildungspolitik und der Pluralisierung der Gesellschaften ausgerichtet hat. Er plädiert mit dem Ziel einer kulturellen Selbstreflexion für eine historisch-komparative Analyse, die nicht nur eine neue Qualität Historischer Bildungsforschung, sondern von Bildungsreflexion im Allgemeinen verspricht.

(Ed.) The following contribution argues that the obvious marginalization of history of education is due to the fact that after the Second World War, history of education was too little oriented historiographically to the globalization of education policy and society. A plea is made for cultural self-reflection and comparative historical analysis, which holds the promise of not only a new quality of history of education but also a new quality of educational reflection in general.

Im April 2008 fand in Kopenhagen ein internationales Symposium zum Thema „The *Raison d'être* of the History of Education“ statt, das von der dänischen Gesellschaft zur Erforschung der Bildungsgeschichte organisiert worden war. Die der Konferenz zugrunde liegende These lautete, dass die Historische Bildungsforschung in den letzten Jahrzehnten an den Universitäten zahlreiche Lehrstühle verloren habe und Drittmittelgelder für größere Forschungsvorhaben kaum mehr einzuwerben seien, so dass sich die Frage ihrer grundsätzlichen Berechtigung, der *Raison d'être* also, stelle.

Der Eindruck, dass es um die Historische Bildungsforschung im Kontext der universitären Erziehungswissenschaften nicht besonders gut bestellt sei, ist keine spezifisch dänische Einschätzung. Die Sorgen über die institutionelle Absicherung der Historischen Bildungsforschung sind unter anderem auch in Deutschland virulent, sei es auf

Konferenzen der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE oder in öffentlichen Diskussionen in einschlägigen Zeitschriften wie der *Zeitschrift für pädagogischen Historiographie*, (redaktionell) der Vorgängerzeitschrift der vorliegenden *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*.

Die Feststellung, dass Lehrstühle für Historische Bildungsforschung stetig abnehmen und dass umgekehrt Lehrstühle für empirische Bildungsforschung zunehmen, ist natürlich richtig. Dagegen ist die Disjunktion von historischer vs. empirischer Bildungsforschung problematisch, nur schon weil damit suggeriert wird, historische Bildungsforschung sei prinzipiell nicht empirisch. Der Vorwurf mangelnder Empirie stimmt zwar durchaus für die im 19. Jahrhundert begründete Gattung „Geschichte der Pädagogik“ mit ihrer Ausrichtung auf die chronologische Darstellung der Ideen großer Männer – in aller Regel national zugespitzt –, nicht aber mehr für neuere Entwicklungen, in denen zumindest auf internationaler Ebene und in vereinzelten Fällen auch auf nationaler Ebene stark auf die historischen Kontexte der Forschungsgegenstände geachtet wurde, zunächst eher auf soziologische Kategorien wie Klasse, Milieu oder Gender, und dann etwas später auf die dominanten oder regressiven diskursiven Typen wissenschaftlicher, bildungspolitischer und pädagogischer Rhetorik und Programmatik. Wenn also die Disjunktion von Empirie und Historie nicht aufrecht zu erhalten ist, worauf lässt sich dann der Krebsgang der Historischen Bildungsforschung zurückführen?

Wird die systematische Disjunktion von historischer und empirischer Bildungsforschung fallen gelassen, eröffnet sich der historische Blick auf die Entwicklungen der Historischen Bildungsforschung, die – salopp gesagt – in ihrer Breite schlicht den Anschluss verpasst hat. Etwas differenzierter kann das Problem so formuliert werden, dass die dominante Charakteristik der Historischen Bildungsforschung – ihre Motive und ihre grundlegenden Fragen – sich nicht genügend an die internationalen Entwicklungen im pädagogischen Feld – zu der die Wissenschaft hinzuzuzählen ist – angepasst hat. Die Idee der Anpassung meint dabei nicht die willfährige Übernahme der Forschungsfragen politischer Interessensgruppen wie etwa der OECD, sondern die aktive Auseinandersetzung mit aktuellen Sachverhalten und Entwicklungen. Dabei lägen Themen gewissermaßen direkt vor der Tür, argumentieren doch populäre Akteure öffentlicher Diskussionen stets historisch, ohne sich dessen bewusst zu sein. So gibt es insbesondere medial verbreitete Vorstellungen, die in alarmistischer Weise ein Heute von einem Gestern unterscheiden, etwa in soziologischen Modellen schon bei Émile Durkheim oder Max Weber, heute bei Robert N. Bellah, Amitai Etzioni, Ulrich Beck und John F. Meyer, oder aber auch in eigentlich allen Teildisziplinen der Pädagogik. Sie alle beschreiben letztlich Umbruchsszenarien, Migrationsphänomene oder Globalisierungstheorien – also historische Prozesse –, ohne die impliziten historischen Thesen *als* historische Thesen zu diskutieren, und setzen dabei eigentümliche Vorstellungen der Vergangenheit voraus, die von der Geschichtsforschung nicht bestätigt werden könnten. Die historische Pädagogik hat sich mit dieser krypto-historischen Rhetorik öffentlicher Diskussion kaum befasst – und so hervorragende Chancen zur Profilierung verpasst.

Die erschütterte *Raison d'Être* der Historischen Bildungsforschung

Bei der Forderung nach Auseinandersetzung mit aktuellen Sachverhalten geht es natürlich nicht nur um die letztlich defensive Reaktion auf populäre Gatekeepers öffentlicher Diskussionen, sondern vor allem auch darum, dass veränderte Bedingungen grundsätzlich neue Zugangsweisen eröffnen, die ausprobiert werden sollen. Das hatte John Dewey in seinem Vorwort zu *Democracy and Education* (1916) schon so gesehen. Demokratische Gesellschaften seien, so Dewey, von bestimmten Vorstellungen und Ideen geprägt, die erziehungswissenschaftliche Relevanz haben. Diese unterscheiden sich von den Vorstellungen und Ideen, die „unter früheren sozialen Verhältnissen“ vor-demokratischer Gesellschaften formuliert worden sind. Deswegen gelte es, so Dewey, die Motive der erziehungswissenschaftlichen Forschung anzupassen. Das Problem der alten, in vor-demokratischen Kontexten generierten Ideale sei es nämlich, dass sie auch im Kontext demokratischer Gesellschaft *wirksam* und so nicht einfach nur deplatziert seien, sondern die tatsächliche Verwirklichung der genuinen Ideale demokratischer Gesellschaften behinderten (Dewey 1916/1930, 3): Wer mit Motiven und Theorien, die sich vor-demokratischen Kontexten verdankten, in Demokratien operiere, der habe nicht nur eine falsche Theorie, sondern behindere sogar die volle Ausgestaltung der Demokratie. *Democracy and Education* wollte diese alten Ideale identifizieren und in Abgrenzung dazu die einer demokratischen Gesellschaft inhärenten Ideale formulieren bzw. systematisieren.

Natürlich stecken hinter Deweys Kritik bzw. Forschungsprogrammatik letztlich Motive, die er seiner eigenen Sozialisation im kulturellen Kontext des amerikanischen Kongregationalismus verdankt (Tröhler 2006a). Dennoch ist Deweys Hinweis überzeugend, dass veränderte Kontexte Einfluss auf die Generierung von Forschungsmotiven und -fragen haben. Konnte Dewey 1916 als Reaktion auf den ersten Weltkrieg und die deutsche Kritik an der Demokratie im Allgemeinen und dem Pragmatismus im Speziellen (Dewey 1915) *seine* Idealvorstellungen von Demokratie zum Ausgangspunkt (erziehungswissenschaftlicher) Forschung machen, so ist das heute – in nicht-affirmativer Weise – die globalisierte Welt bzw. Internationalität, und zwar sowohl auf der Ebene multikultureller Gesellschaften sowie des bildungspolitischen *Agenda settings* transnationaler Organisationen. Die empirische Bildungsforschung hat sich diesem Sachverhalt auf ihre Weise gestellt, richtet ihre Forschungsdesigns an den internationalen Erwartungen aus (wobei sie sich in Teilen politischen Agenden unterordnete) und sichert sich so ihre *Raison d'Être*.

Dasselbe wird der historischen Bildungsforschung widerfahren, wenn sie mit international abgesicherten Forschungsfragen und -methoden arbeitet. Dabei geht es nicht darum, Forschungsthemen um jeden Preis international auszurichten, sondern um die Klärung der wissenschaftlichen Motive der Fragestellungen und der Angemessenheit der Methoden. In Anlehnung an Deweys Vorwort und im Sinne einer hier zu diskutierenden These: Erziehungswissenschaftliche Forschungsmotive und -fragen, die sich noch immer der im 19. Jahrhundert forcierten nationalen Idiosynkrasien verdanken bzw. sich von ihr nicht emanzipiert haben, schaden zwar nicht gerade der globalisierten

Welt (die lässt sich nicht so leicht erschüttern wie Demokratien), aber immerhin der Historischen Bildungsforschung und lässt diese zurecht um ihre *Raison d'Être* zittern. Umgekehrt ist es die vielleicht größte Herausforderung Historischer Bildungsforschung, sich von den nationalen Idiosynkrasien zu emanzipieren, im Rahmen derer sich das Genre „Geschichte der Pädagogik“ so erfolgreich entwickelt hatte (Tröhler 2006b) und in dem sie ihre Forschung auf die Wurzeln der als selbstverständlich vorausgesetzten Annahmen erziehungstheoretischer Reflexionen ausrichtet. Historische Bildungsforschung wird damit in ihrer prinzipiellen Ausrichtung international und komparativ, und stellt nicht zuletzt auch der Erziehungswissenschaft Daten und Denkmodelle zur Qualitätssteigerung zur Verfügung. Mehr *Raison d'Être* ist nicht nötig.

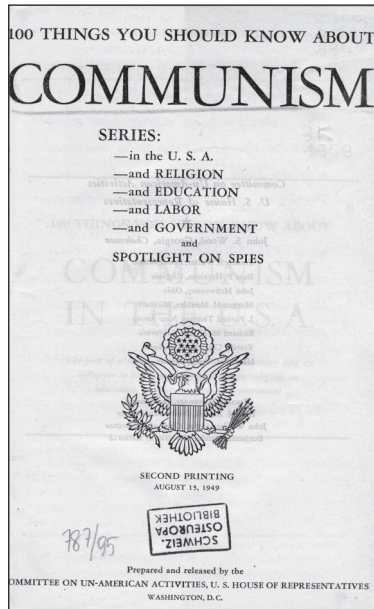
Diese These soll im Folgenden am Beispiel weniger Hinweise historisch plausibel gemacht werden. Dabei geht es darum nachzuweisen, wie in den globalen Bestrebungen im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg, den Nationalismus ein für allemal zu bekämpfen, pädagogische Desiderate aufgeworfen wurden, auf die vor allem die kognitive Psychologie, nicht aber die Allgemeine Pädagogik oder die Historische Bildungsforschung reagierten. Es war insbesondere der Kalte Krieg, der eine außerordentlich nachhaltige Pädagogisierung der öffentlichen Diskurse zur Folge hatte, die sich in der Bildungspolitik und der Wissenschaftspolitik auswirkte und dabei die Historische Bildungsforschung zusehends marginalisierte. In einem ersten Schritt soll der amerikanische Anti-Kommunismus als pädagogisches Programm dargestellt werden (2.), der gegen den dominanten pädagogischen Diskurs jener Zeit gerichtet war, was im zweiten Schritt zu zeigen sein wird (3.). Anschließend wird gezeigt, wie der technologische Fortschritt in der Sowjetunion eine neue und nachhaltige Vision der bildungspolitischen Steuerung in den USA einläutete (4.) und wie in der Folge versucht wurde, diese bildungspolitischen Strategien global zu institutionalisieren (5.). Am Schluss werden die Perspektiven der Historischen Bildungsforschung angesichts dieser Entwicklungen diskutiert (6.).

Der anti-kommunistische Katechismus von 1948

Im Jahre 1948 wurde in den USA eine fünfteilige Broschüre verteilt, die gegen den Kommunismus gerichtet war, die *100 things you should know about Communism*.

Als Herausgeber zeichnete das „House Committee on Un-American Activities“ (HCUA), das seinen antikommunistischen Kampf in der katechetischen Form von Frage und Antwort führte, um die Abwehrfähigkeit und Abwehrwilligkeit jedes Bürgers gegen den Kommunismus zu stärken: „These booklets are intended to help you know a Communist when you hear him speak and when you see him work. If you ever find yourself in open debate with a Communist the facts here given can be used to destroy his arguments completely and expose him as he is for all to see. Every citizen owes himself and his family the truth about Communism because the world today is faced with a single choice: To go Communist or not to go Communist. Here are the facts“ (House Committee on Un-American Activities 1949, S. 5).

Die erste Teilbroschüre fokussiert auf den Kommunismus in den USA ganz allgemein, und die ersten fünf Fragen und ihre Antworten lauten folgendermaßen:



1. What is Communism?

A system by which one small group seeks to rule the world.

2. Has any nation ever gone Communist in a free election?

No.

3. Then how do the Communists try to get control?

Legally or illegally, any way they can. Communism's first big victory was through bloody revolution. Every one since has been by military conquest, or internal corruption, or the threat of these.

CONSPIRACY is the basic method of Communism in countries it is trying to capture.

IRON FORCE is the basic method of Communism in countries it has already captured.

4. What would happen if Communism should come into power in this country?

Our capital would move from Washington to Moscow. Every man, woman, and child would come under Communist discipline.

5. Would I be better off than I am now?

No. And the next 17 answers show why. (5f.).

„Konspiration“ war das Schlagwort der „Roten Angst“ in den USA, weil viele Kalte Krieger befürchteten, dass der Kommunismus schon daran sei, die USA erfolgreich zu unterwandern. Deswegen galt es, die unschuldigen Amerikaner über die Agitationen der amerikanischen Kommunisten aufzuklären, um sie für den anti-kommunistischen Kampf zu stärken. Der pädagogische Grundcharakter dieser Kampagne kam dabei nicht nur in der Absicht und der katechetischen Form der Broschüre zum Ausdruck, sondern auch in jener unter den fünf Teilbroschüren, die explizit der Bildung gewidmet war: *100 things you should know about Communism and Education*.

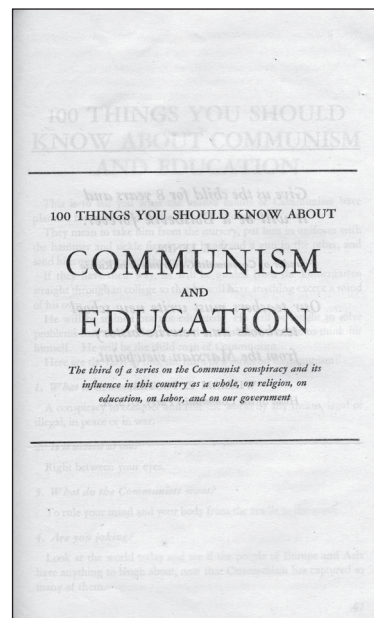
Die ersten Fragen beinhalten eine eindrückliche Begriffsklärung, während die späteren Fragen eine pädagogische Interpretation der westlichen Welt leisten, die sich als nachhaltig erweisen sollten. Doch zuerst zu den einleitenden Fragen:

1. What is Communism?

A conspiracy to conquer and rule the world by any means, legal or illegal, in peace or in war.

2. Is it aimed at me?

Right between your eyes.



3. *What do the Communists want?*
To rule your mind and your body from the cradle to the grave.
4. *Are you joking?*
Look at the world today and see if the people of Europe and Asia have anything to laugh about, now that Communism has captured so many of them.
5. *If Communism should conquer America, what would happen to the schools?*
Real education would stop. Only training would be allowed.
6. *What's the difference?*
All the difference there is between freedom and jail.
7. *What is "education"?*
People are "educated" when they learn to go after facts and to think for themselves.
8. *What is "training"?*
People are "trained" when they learn how to do a particular thing well and can be depended on to do it.
9. *Which is better?*
A monkey can be "trained" but only a human being can be "educated." A man can very well improve himself by training in some specialty but only if he adds that training to independent thinking power, the hall-mark of education.

Die Unterscheidung zwischen *training*, das heißt Abrichtung, und *education*, Bildung ganz allgemein, ist aussagekräftig, weil es den normativen Horizont andeutet, in welchem die Autoren die amerikanische Kultur identifizieren. Bildung (*education*) zielt auf Denken. Denken ist ein zentrales anthropologisches Potenzial, und dieses Potenzial kann nur in einer freien Welt eingelöst werden – die Alternative ist Abrichtung und Drill, welche aus dem Menschen Affen oder Sklaven machen. Das wird in Frage 19 deutlich: „How does that differ from our school system? We teach children here how to think. They teach children what to think” (55).

Bildung, Denken und Freiheit waren die Trias auf einer, der guten Seite der Welt, Abrichtung, Gehorsam und Unterwerfung die Trias der anderen Seite der Welt. Der Kampf für das Gute bedeutete dabei eine durchaus sakrale Mission der Welterlösung, wie ein Jahr vor der Veröffentlichung des antikommunistischen Katechismus, 1947, der ehemalige Vize-Präsident der USA, Henry A. Wallace, sagte: “By reason of history, geography and sheer economic strength America has it in her grasp to furnish that great and last peace which the prophets and sages have preached for thousands of years” (zit. in: Fousek 2000, 11).

Der dominante erziehungswissenschaftliche Diskurs des Kalten Krieges

Mit einer einzigen Ausnahme waren die Autoren des anti-kommunistischen Katechismus keine Pädagogen oder gar Erziehungswissenschaftler. Die meisten Mitglieder der Kommission waren Juristen, wobei aus heutiger Sicht der berühmteste unter ihnen der kalifornische Anwalt und Kongressabgeordnete Richard M. Nixon war, der spätere Präsident der USA, der 1974 wegen des Watergate-Skandals vorzeitig zurücktreten musste. Der Umstand, dass Pädagogen in diesem anti-kommunistischen Projekt weitgehend ausgeschlossen waren, ist kein Zufall. Die Autoren des Katechismus glaubten zwar, dass Bildung zum richtigen Denken führe und dass dieses Programm auch amerikanisch sei,

sie glaubten aber nicht, dass das Bildungswesen der USA dieses Ideal auch tatsächlich umsetze. In ihren Augen war das gesamte Bildungswesen von einer falschen Bildungsphilosophie mit verheerenden Konsequenzen für den Unterricht korruptiert worden. Es wurde als das Erbe der amerikanischen Reformpädagogik, der *progressive education*, verstanden, als die *life-adjustment* Bewegung, die auf einen einzigen Menschen zurückgeführt wurde, nämlich auf (den damals noch lebenden) John Dewey. Für die meisten Kalten Krieger waren aber Reformpädagogik und Kommunismus weitgehend identisch, und für nicht wenige gesellte sich auch der Faschismus ideologisch zu den beiden. Dabei gerieten insbesondere auch die Frauen ins Visier der Kommunistenjäger, wie etwa die Frage 55 des Katechismus zeigt: „*What’s biting these people* [amerikanische Kommunisten] *anyhow?* The girls’ schools and women’s colleges contain some of the most loyal disciples of Russia. Teachers there are often frustrated females. They have gone through bitter struggles to attain their positions. A political dogma based on hatred expresses their personal attitude“ (61).

Die Misogynie der Autoren war kein Zufall, weil Frauen mit Emotionen konnotiert waren, während das angestrebte Ideal der Kritiker klares Denken war, wie es vor allem in der Mathematik und in den Naturwissenschaften zum Ausdruck komme. Es gab für sie keinen Zweifel, dass die fundamentale Trias des Westens, also Bildung, Denken und Freiheit, sich im Fortschritt der Naturwissenschaften ausdrücke, die ihrerseits als entscheidendes Arsenal für den technologischen und damit wirtschaftlichen sowie für den militärischen Fortschritt betrachtet wurden. Wie weit das damals dominante pädagogische Denken der USA dieser Doktrin der Kalten Krieger entgegenstand, zeigt etwa die Definition der Bildungsziele der *National Education Association* und der *American Association of School Administrators* 1961, die sie in enger Übereinstimmung mit den Zielen von 1918 und 1938 formulierten. Unter ihnen waren:

- health
- worthy home membership
- vocational competence
- effective citizenship
- worthy use of leisure
- ethical character
- self-realization
- human relationships
- economic efficiency
- civic responsibility

aber keine Beherrschung curricularer Fächer (Educational Policies Commission 1961, 2).

In den Augen der besorgten Zeitgenossen hatte genau diese Ideologie das Bildungswesen der USA untergraben und damit dem Kommunismus in die Hände gespielt. Die pädagogische Welt sei, so etwa der Verfassungshistoriker Arthur Bestor 1952, durch einen eisernen Vorhang geteilt. Hinter diesem Vorhang arbeiteten in Zwangsarbeitsinstitutionen Lehrkräfte, deren Hoffnung aber außerhalb des Ostens liege. Auf dieser Seite des Vorhangs hingegen lebe die freie Welt der Wissenschaft, des Lernens, allerdings bereits durch Pädagogen gefährdet, wenn noch nicht schon erobert. „The subversion of American intellectual life is possible because the first twelve years of formal schooling

... have fallen under the policy-making control of educators who have no real place in – who do not respect, and who are not respected by – the world of science, of scholarship, and of the learned professions. The fifth column that engineered this betrayal was composed of professors of education” (Bestor 1952, 114). In dieser aufgeladenen Stimmung fehlte nicht mehr viel, bis die Gefahr durch die Pädagogen auf nationalpolitischer Ebene erkannt und ein entsprechender Handlungsbedarf neu definiert wurde.

Sputnik und die Emergenz der Experten und Systeme der Bildung

Das missionarische Selbstbewusstsein der Kalten Krieger wankte nicht nur wegen des eigenen Bildungswesens, sondern auch aufgrund des Umstands, dass die Sowjetunion große naturwissenschaftliche und technologische Fortschritte machte. Schon 1953 berichtete das *Time Magazine* besorgt über den Auftritt des sowjetrussischen Außenministers Andrei Vishinsky an der Vollversammlung der Vereinten Nationen in New York, an welcher dieser bekräftigt hatte, die Sowjetunion habe mittlerweile sowohl die Atom-bombe als auch die Wasserstoffbombe entwickelt und deswegen keinen technologischen Rückstand auf den Westen (7. Dezember 1953). In der Folge schürten die Medien die entsprechenden Ängste in den USA erheblich. Am 7. November 1954 titelte die New York Times *Russia is Overtaking US in Training of Technicians*, was als besonders gravierend verstanden wurde, weil das amerikanische Bildungswesen zu wenig Naturwissenschaftler und Ingenieure ausbildete. Am 5. Juni 1955 lautete der Titel *Critical Shortage of Technically Trained Americans is Causing much Concern* und am 16. Oktober 1955 *Industry Raises Cry for More Engineers*.

Zwei Jahre später verwandelten sich die amerikanischen Ängste in einen Schock, als die Sowjetunion am 4. Oktober 1957 Sputnik auf die Erdumlaufbahn schoss. Die unhinterfragte ideologische Trias Bildung, Denken und Freiheit war nicht mehr zu verteidigen, wobei die Schuld nicht in einer möglicherweise falschen Ideologie gesucht wurde, sondern in der falschen Bildung der USA. Nur zwei Wochen nach Sputnik, am 2. Dezember 1957, zitierte das *Time Magazine* den früheren US Präsidenten Herbert Hoover mit den Worten: „The trouble is, that we are turning out annually from our institutions of higher education perhaps fewer than half as many scientists and engineers as we did seven years ago. The greatest enemy of all mankind, the Communists, are turning out twice or possibly three times as many as we do. Our higher institutions of learning have the capacity to train the recruits we need. The harsh fact is that the high schools are not preparing youngsters for the entrance requirements which must be maintained by our institutions training scientists and engineers” (Time Magazine, 2. Dezember 1957).

Mit Sputnik wurde aus einer öffentlich geführten Debatte über das Bildungswesen der USA ein vorrangiges Thema der nationalen Sicherheit, und zum ersten Mal in der Geschichte der USA wurde das Bildungswesen, das traditionell ausschließlich lokal geführt und kontrolliert worden war, zum nationalen Politikum. Wiederum wurden die Erziehungswissenschaftler und Pädagogen nicht in die Diskussion eingebunden, sondern medial und strategisch marginalisiert, wie etwa durch den ehemaligen Vize-Admiral Hyman G. Rickover: „If the local school continued to teach such pleasant subjects as ‘Life Adjustment’ and ‘How to know when you are really in love,’ instead of French and

physics, its diploma would be, for all the world to see, inferior. Taxpayers will begin to wonder whether they are getting their money's worth ... when their children find admission to college difficult because theirs is an inferior diploma" (ebd.).

In diesem konkreten Zusammenhang wurde – vermutlich zum ersten Mal so explizit – das Desiderat nationaler Bildungsstandards aufgestellt, die von Experten bestimmt werden sollten: „In some fashion we must devise a way to introduce uniform standards into American education. It would be best to set up a private agency, a Council of Scholars, financed by our colleges and universities as a joint undertaking – or perhaps by Foundations. This council would set a national standard for the high school diploma, as well as for the scholastic competence of teachers. High schools accepting this standard would receive official accreditation, somewhat on the order of the accreditation given medical schools and hospitals" (ebd.).

In der Frage, wie Probleme nationaler Sicherheit effektiv gelöst werden konnten, griffen führende Politiker nun auf ein bestimmtes Verfahren zurück, nämlich Experten unterschiedlichster Provenienz zusammenzuziehen und ihnen quasi unlimitedes Forschungsgeld zur Verfügung zu stellen, um die Probleme zu lösen. Im Zweiten Weltkrieg hatte sich dieses Verfahren als sehr erfolgreich erwiesen, weil, wie John Rudolph in seinem eindrücklichen Buch *Scientists in the Classroom* nachgewiesen hat, es Gruppen von Wissenschaftlern gelungen war, am Massachusetts Institute for Technology (MIT) das komplexe Problem des Radars zur Ortung von Unterseebooten zu entwickeln oder im Manhattan Project die Atombombe; beide Entwicklungen hatten geholfen, den Zweiten Weltkrieg zugunsten der Alliierten zu entscheiden. Wichtig für den hier diskutierten Zusammenhang ist, dass sich mit diesem Verfahren ein Verständnis von „Problem“ entwickelte, das der Logik der Technologie entsprach; aus dem Bildungswesen wurde das Bildungssystem (und später aus der Bildungspolitik Steuerung des Bildungssystems). Diese Ingenieurs-Perspektive beschränkte sich dabei „not just to optimum performance of a given human/technological system“, sondern öffnete sich dem „entire array of possible alternatives that might be created using existing or newly developed technologies ... from scratch“ (Rudolph 2002, 94). Das Problem wurde also nicht kulturell definiert, sondern technologisch, das heißt als System, das bei sachgerechter Steuerung entsprechend reagiert und gewünschtes *Outcome* hervorbringt. Das Ignorieren des Umstandes, dass das technologische Modell politischer Lösungsstrategien selbst einem spezifischen kulturellen Milieu verpflichtet war, war Ausdruck der globalen Aspiration des Kalten Krieges und ist es heute geblieben.

Die globale Institutionalisierung der neuen pädagogischen Agenda

Freilich brauchte es in dieser Vision bildungspolitischer Expertokratie Vertreter im pädagogischen Feld, und das waren in erster Linie die Pioniere der kognitiven Psychologie, die sich mit dem naturwissenschaftlichen Modell des Systemdenkens offensichtlich besser arrangieren konnten als die amerikanischen Reformpädagogen. Das zeigt sich an der *Woods Hole* Konferenz im Jahre 1959, an welcher die Probleme der amerikanischen Bildung nach Sputnik diskutiert wurden. Diese Konferenz, die zehn Tage dauerte, war von der Pädagogischen Abteilung der *National Academy of Sciences* organisiert und von der

RAND Corporation (die 1948 mit dem Zweck gegründet worden war, das Amerikanische Militär in Forschungsfragen zu unterstützen), der amerikanischen *Air Force* sowie der *US Office of Education* gesponsert worden. Sie umfasste zehn Psychologen, sechs Mathematiker, je vier Physiker und Biologen, drei Erziehungswissenschaftler, zwei Historiker, zwei Chemiker, und je einen Altphilologen und einen Mediziner, welche auf dem idyllischen Cape Cod die Zukunft der amerikanischen Bildung diskutierten.

Der Konferenzleiter war Jerome Bruner, der sich mit seinem kognitionspsychologischen Ansatz nahtlos in die militärisch-politisch definierte technologische Systemperspektive einfügte (vgl. Bruner 1960). Er selbst notierte: „We introduced this subject ... by suggesting the analogy to a weapon system – proposing that the teacher, the book, the laboratory, the teaching machine, the film and the organization of the craft might serve together to form a balanced teaching system” (Rudolph 2002, 99). Die geladenen Experten kamen in der Folge nicht überraschend überein, dass „the goals of education ... expressed in terms of the human functions and tasks to be performed ... can be as exactly and objectively specified as can the human functions and tasks in the Atlas Weapon System” (ebd.). Militärische Problemlösungsstrategie, technologisches Systemdenken und kognitive Psychologie waren die Mittel, den Idealen der westlichen Welt zum globalen Durchbruch zu verhelfen. Den traditionellen Akteuren der Erziehungswissenschaft war damit die Definitionshoheit strittig gemacht und diese durch eine technokratische Expertenvorstellung ersetzt worden.

Diese semantische Transformation hätte sich vermutlich als wirkungslos erwiesen, wenn nicht flankierende Maßnahmen ergriffen worden wären. So verabschiedete der amerikanische Kongress bereits ein Jahr nach Sputnik das allererste nationale Bildungsgesetz der USA, das nicht zufällig den entsprechenden Namen *National Defense Education Act* trug und ganz grundsätzlich – und ohne die lokale Autonomie der Schulen prinzipiell zu tangieren – über ein finanzielles Anreizsystem (*incentives*) drei ausgewählte Fächer förderte, die aus einer heutigen PISA-Perspektive so fremd gar nicht sind, nämlich die Naturwissenschaften, die Mathematik und die Fremdsprachen. Der Hinweis auf PISA ist im vorliegenden Zusammenhang deswegen gestattet, weil genau zu derselben Zeit vor allem an der University of Chicago die Humankapitaltheorie entwickelt wurde, die kurz darauf zur grundlegenden Ideologie der 1961 gegründete OECD werden sollte. Die OECD ihrerseits war aus der 1948 im Rahmen des anti-kommunistischen Marshallplanes gegründeten europäischen OEEC entstanden, als die USA und Kanada 1960 entschieden, diese Plattform für ihre globalen Aspirationen zu benutzen.

Die erste Tagung der neu gegründeten OECD fand 1961 in Washington DC statt und widmete sich dem Thema *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*. Unverkennbar war die Sowjetunion das politische Motiv hinter dieser Tagung und der zentrale Ausdruck der eigenen Überlegenheit wurde im wirtschaftlichen Fortschritt gesehen. Weil Bildung als „key to more rapid and more meaningful economic growth” im „age of science” (OECD 1961, 19, 21) verstanden wurde, stand sie nun ganz im Zentrum der westlichen Anliegen. Diese Prominenz machte es weiterhin notwendig, Erziehungswissenschaftler aus dem Programm möglichst fern zu halten, wie einer der Hauptredner sagte: „May I say that, in this context, the fight for education is too important to be left solely to the educators” (35). Entsprechend hatte die OECD auch spe-

zifische Experten eingeladen, nämlich „those with policy responsibilities for education and national budgets as well as professional economists and experts” (9). Von den vier Hauptrednern war einer Jurist, ein anderer Sozialwissenschaftler, und die beiden anderen Wirtschaftswissenschaftler.

Die Tagung in Washington hatte vorerst mehr symbolischen Charakter als dass sie unmittelbare bildungspolitische Aktivitäten auslöste, immerhin wurden in der Folge systematisch nationale Bildungsstatistiken gesammelt und dann 1968 das *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) gegründet, das später – nach dem Ende des Kalten Krieges – zur Initiantin von PISA werden sollte, ein aufsehenerregendes Forschungsprogramm, das sich seinerseits vorwiegend auf die kognitive Psychologie stützen sollte (Klieme et al. 2003, 23-26; Deutsches PISA-Konsortium 2001, 22). Erziehungswissenschaftliche Forschung sollte nach dieser Logik gar nicht unbedingt eigene Fragestellungen generieren, sondern externe Wissensdesiderate befriedigen. Entsprechend sucht der 2006 entstandene OECD/CERI Report *Educational Research and Development in Switzerland* nach Forschungsaktivitäten, die den zunehmenden Bedarf der Bildungspolitik nach einschlägigem Steuerungswissen decken soll. Im Falle des Schweizer Berichts lautete die Frage, „whether the education sciences practised in Switzerland are capable of generating the governance required knowledge by policy-makers and administrators“ (CORECHED 2006, 5).

Die *Raison d’Être* der Historischen Bildungsforschung

Es ist keineswegs so, dass der Siegeszug der empirischen Bildungsforschung auf der Grundlage der kognitiven Psychologie so einfach hingenommen wurde. Gerade auch in Deutschland fanden teils gehässige Diskussionen statt, die sich bezeichnenderweise nur allzu oft um die Frage drehten, was denn nun eigentlich mit der Idee der Bildung sei, wie sie erstmals um 1800 von deutschen Philosophen, Literaten und Pädagogen formuliert worden war (Horlacher 2011). Stark vereinfacht gesprochen gab es eine große Mehrheit, die beklagte, dass mit PISA die Idee der Bildung verraten würde, und eine kleine Minderheit, die besänftigte, dass der mit PISA verbundene Fokus auf Kompetenzen durchaus mit dem Bildungsbegriff kompatibel sei.

Die Antwort auf diese Frage sei dahingestellt, weil sie schon als Frage auf das Forschungsdesiderat der Historischen Bildungsforschung hinweist. Sie entspringt kulturell tradierten, das heißt selbstverständlich vorausgesetzten Annahmen, welche im 19. Jahrhundert der Pädagogik allgemein und der „Geschichte der Pädagogik“ im Besonderen ihren Aufstieg im Rahmen des *nation building* ermöglicht haben. Es ist kein Zufall, dass in einer ersten Reaktion auf die PISA-Ergebnisse 2001 die Universität Heidelberg eine Vortragsreihe organisierte, die dem Thema gewidmet war: *Sind wir noch ein Volk von Dichtern und Denkern?*, womit auf ein anti-napoleonisches Diktum Madame de Staëls aus dem Jahre 1810 zurückgegriffen wurde, mit welchem sie die kulturelle Suprematie Deutschlands gegenüber Frankreichs zum Ausdruck bringen wollte.

In dieser Reihe wurde die Idee der Bildung scharf gegen PISA abgegrenzt und meist auf Humboldt zurückgeführt. Die Philosophin Brigitta-Sophie von Wolff-Metternich

erinnerte das Publikum etwa daran, dass Bildung nicht „utilitär-pragmatisch“ sei (Wolff-Metternich 2004, 69) und deswegen prinzipiell „zweckfrei“ (71), und der Literaturwissenschaftler Wolfgang Frühwald beschrieb die Anliegen von PISA als „Krebsgeschwür“ einer „*value-for-money-ideology*“ (Frühwald 2004, 42). Das hörte sich drei Jahre später im Rahmen von Erziehungswissenschaftlern ernüchternd ähnlich an. Der Kunstpädagoge Jochen Krautz erkannte in PISA das Ideal des *homo oeconomicus*, das nur ein Ziel kenne, „nämlich die Abrichtung des Menschen und seiner Bildung auf die Maxime der Profitsteigerung einer sogenannten ‚liberalen‘ Wirtschaftsweise“ (Krautz 2007, 216), was, so Ulrich Herrmann angelehnt an Immanuel Kant und Humboldt, der Idee der „Persönlichkeit“ als Ziel der Bildung widerspreche, deren Sphäre im Inneren des Menschen liege (Herrmann 2007, 173).

Aus bildungshistorischer Sicht interessiert die Frage, woher dieser scharfe Dualismus von Außen und Innen stammt, der diese Debatte prägt. Die Frage gewinnt an Virulenz, wenn in Erinnerung gebracht wird, dass es vor gut einhundert Jahren eine fast identische Debatte gab, als in Deutschland der amerikanische Pragmatismus rezipiert wurde, der als Philosophie des Dollars beschrieben wurde (Joas 1992, 119). Interessant ist, dass damals wie heute die Idee der (deutsch-nationalen) Persönlichkeit als Argument gegen die Anliegen des Pragmatismus angeführt wurde. Den Anlass gab eine vergleichende Beschreibung von William James über das deutsche und englische Universitätswesen in seinem Aufsatz *Talks to Teachers* (1899). Während sich die deutsche Universität, so James, fast ausschließlich auf den wissenschaftlichen Fortschritt fokussiere, neige die englische Universität dazu, „to teach an Englishman how to *be* an Englishman“ (James 1899/2001, 16).

Diese Passage der kleinen James-Schrift, die schon 1900 in deutscher Übersetzung erschien, erregte Widerspruch. Der Greifswalder Philosoph Günther Jacoby formulierte diesen Widerspruch mit einem Rekurs auf die Idee der Persönlichkeit, die er national definierte: „Die deutsche Universität macht es sich nicht zur Aufgabe, einen deutschen Herrn zu lehren, wie sich ein deutscher Herr zu benehmen hat. Nach unserem Herkommen ist das ausschließlich Sache der Kinderstube. Dagegen macht es sich die deutsche Universität in hervorragendem Maße zur Aufgabe, einen deutschen Studenten zur Persönlichkeit zu erziehen – eine Tatsache, die William James natürlich nicht berücksichtigt, die aber nichts desto weniger wichtig und wahr ist. England ist das Land der gentlemen; Deutschland ist das Land der Persönlichkeiten. Gentleman und Persönlichkeit aber stehen sich im Grunde feindlich gegenüber. Nicht als ob ein gentleman nicht auch etwas Persönliches an sich habe, und eine Persönlichkeit kein gentleman sein könne. Aber das Ideal des gentleman ist unverträglich mit dem Ideal der Persönlichkeit und das Ideal der Persönlichkeit unverträglich mit dem Ideal des gentleman“ (Jacoby 1912, 217). Im Horizont von 1900 ist Persönlichkeit, wie auch Bildung, zugleich eine nationale Idiosynkrasie und Suprematie.¹

¹ Im Anhang zu seinem polemischen Buch *Der Genius des Krieges und der Deutsche Krieg* stellt der Philosoph und Soziologe Max Scheler eine Kategorientafel auf, in der auf die kulturellen Unterschiede ähnlich scheinender Begriffe aufmerksam gemacht wird. Dabei wird der „Vernunft“ die „Ökonomie“, der „Liebe zum Schwachen“ der „Hass auf die Starken“ gegenübergestellt sowie der „Person“ der „Gentleman“ (Scheler 1915, 442f.).

Das wird auch in einer anderen, innerdeutschen Debatte deutlich, nämlich zwischen den beiden verfeindeten Brüdern Heinrich und Thomas Mann. Heinrich hatte in seinem *Zola* (1915) für die Idee des rationalen Bürgers nach französischem Vorbild Stellung genommen und im *Untertan*, 1914 vollendet und 1918 veröffentlicht, das deutsche Konzept der Persönlichkeit lächerlich gemacht, in dem er den „herrlichen jungen“ deutschen Kaiser als „persönlichste Persönlichkeit“ bezeichnete (Mann 1918/1995, 130). Dies nahm Thomas wütend zum Anlass, Stellung gegen die westliche Demokratie und für das deutsche Kaisertum zu nehmen, um dabei auch die Idee der Persönlichkeit und der Bildung zu verteidigen. „Der Mensch ist nicht nur ein soziales, sondern auch ein metaphysisches Wesen; mit anderen Worten, er ist nicht nur Individuum, sondern auch Persönlichkeit“, schrieb Mann, der Mensch sei ein „geistig-künstlerisch-religiöses Produkt“, das über das Soziale hinaus in metaphysische Dimensionen des Seins reicht (Mann 1918/1993, 240). Diese anthropologische Umschreibung erfährt aber sofort eine nationale Zuspitzung: „Der Mensch ist nicht nur ein soziales, sondern auch ein metaphysisches Wesen;“ wiederholt sich Mann, und was weiter oben (S. 240) auf die „Persönlichkeit“ zielte, wird jetzt national identifiziert: „der Deutsche zuerst“ (274). Westliche Demokratie wird als unchristlich, als „Verrat am Kreuz“ abgekanzelt (419), weil sie den Menschen weg von dem Ort führe, an den die „politische Frage ... gehört“, nämlich „in das Innere der Persönlichkeit“, das heißt in die „seelisch-moralische, die menschliche Sphäre“, mit anderen Worten in die Religion, oder, „wenn man von Religion nicht sprechen will, so sage man Bildung dafür (womit natürlich nicht naturwissenschaftliche Halbbildung gemein sein kann)“ (151). „Bildung“, macht Thomas Mann deutlich, „ist ein spezifisch deutscher Begriff, er stammt von Goethe, ... durch ihn ist dieser Begriff in Deutschland zum erzieherischen Prinzip erhoben worden wie bei keinem anderen Volk“ (497).

Es sind diese empirisch nachweisbaren historischen Beispiele kultureller Reflexe oder diskursiver Tropen, die anschaulich machen, wie wenig hilfreich es ist, gegenwärtige globale Entwicklungen mit dem wissenschaftlichen Arsenal nationaler Idiosynkrasien zu analysieren. Historische Bildungsforschung kann und soll diese Analyse ermöglichen, indem sie sich ihrer Stärken bedient, kulturell tradierte, selbstverständlich vorausgesetzte Annahmen im pädagogischen Feld zu rekonstruieren und dabei gleichsam einen Schlüssel zur erziehungswissenschaftlichen Selbstaufklärung zu erarbeiten. Tut sie das, kann sie beispielsweise den harschen Antagonismus zwischen PISA und ihren Feinden in Deutschland als Ausdruck eines Zusammenpralls zweier letztlich unterschiedlicher religiöser Weltdeutungen analysieren (Tröhler 2011) oder konkreteren Frage nachgehen, wie es einer Organisation wie der OECD, die auch schon als *toothless tiger* bezeichnet wurde, weil sie über keine rechtlich bindende politischen Steuerungsinstrumente verfügt, gelungen ist, die nationalen Bildungsverwaltungen und bildungspolitischen Machtträger der Einzelstaaten in die transnationale Agenda einzubinden – ein noch unbearbeitetes Projekt bildungshistorischer Forschung.² Die Bildungspolitik hat sich längst globalisiert, die Gesellschaften auch, nur die Historische Bildungsforschung hat damit offensichtlich noch Mühe, und das beileibe nicht nur in Deutschland. Die *Raison d'être* der Bildungsgeschichte, um auf die Eingangspassage zurückzukommen, liegt nicht zuletzt bei ihr selber.

2 Für die Schweiz ist das jetzt zum Teil erforscht (vgl. Bürgi 2010).

Literatur

- Bestor, Arthur E.: Aimlessness in Education. In: Scientific Monthly 75(1952), 109-116
- Bruner, Jérôme: The process of education. New York: Random 1960
- Bürgi, Regula: Die OECD als Akteurin nationalstaatlicher Bildungspolitik. Die Hintergründe des OECD-Examens der schweizerischen Bildungspolitik im Jahr 1989. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit Universität Zürich 2010
- CORECHED: OECD/CERI Review. Educational research and development in Switzerland. Country background report. March 2006, revised October 2006. [Aarau:] Swiss coordination center for research in Education (SKBF) 2006
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich 2001
- Dewey, John: Deutsche Philosophie und deutsche Politik (1915). Berlin/Wien: Philo Verlagsgesellschaft 2000
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (1916). Breslau: Ferdinand Hirt 1930
- Educational Policies Commission: The central purpose of American education. Washington D.C.: National Education Association of the United States 1961
- Fousek, John: To lead the world. American nationalism & the cultural roots of the Cold War. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press 2000
- Frühwald, Wolfgang: Kulturenstreit oder Von der Rolle der Sprache in der Wissenschaft. In: Wolfgang Frühwald (Hrsg.): Sind wir noch ein Volk der Dichter und Denker? Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2004, 35-45
- Herrmann, Ulrich: „Bildung“, „Kompetenz“ – oder was? Einige notwendige Begriffsklärungen. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (2007), 171-178
- Horlacher, Rebekka: Bildung. Bern: Haupt 2011
- House Committee on Un-American Activities: 100 things you should know about Communism. Washington D.C.: U.S. Government printing office 1948
- Jacoby, Günther: William James und das deutsche Geistesleben. In: Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst 71(1912), 212-220
- James, William: Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals (1899). Mineola, N.Y.: Dover publications 2001
- Joas, Hans: Amerikanischer Pragmatismus und deutsches Denken. Zur Geschichte eines Missverständnisses. In: Hans Joas: Pragmatismus und Gesellschaftstheorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1992, 114-145
- Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003
- Krauz, Jochen: Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzepts. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (2007), 211-225
- Mann, Heinrich: Zola. In: Die Weißen Blätter: Eine Monatsschrift 2(1915), 11. Heft, 1312-1382
- Mann, Heinrich: Der Untertan (1918). Frankfurt/Main: Fischer 1995
- Mann, Thomas: Betrachtungen eines Unpolitischen (1918). Frankfurt/Main: Fischer 1993
- OECD: Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. Washington 16th-20th October 1961. Paris: OECD Publishing 1961
- Time Magazine: Education: What price life adjustment? In: Time Magazine LXX(1957), issue 23(2. December)
- Rudolph, John: Scientists in the classroom: The Cold War reconstruction of American science education. New York: Palgrave Macmillan 2002
- Scheler, Max: Der Genius des Krieges und der deutsche Krieg. Leipzig: Verlag der Weissen Bücher 1915
- Tröhler, Daniel (2006a): The ‚Kingdom of God on Earth‘ and Early Chicago Pragmatism. In: Educational Theory 56(2006), issue 1, 89-105
- Tröhler, Daniel (2006b): Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die ‚Geschichten der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2006), 540-554
- Tröhler, Daniel: Concepts, Cultures, and Comparisons: PISA and the Double German Discontentment. In: Daniel Tröhler: Languages of Education. New York: Routledge 2011, 194-207
- Wolff-Metternich, Brigitta-Sophie von: Was heißt heute: sich im Denken orientieren? In: Wolfgang Frühwald (Hrsg.): Sind wir noch ein Volk der Dichter und Denker? Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2004, 65-76

Prof. Dr. Daniel Tröhler, Université du Luxembourg, Route de Diekirch, L-7220 Walferdange, daniel.troehler@uni.lu